

Schmidt-Lauff, Sabine

Ökonomisierung von Lernzeit. Zeit in der betrieblichen Weiterbildung

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 355-365



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt-Lauff, Sabine: Ökonomisierung von Lernzeit. Zeit in der betrieblichen Weiterbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 355-365 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71517 - DOI: 10.25656/01:7151

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71517>

<https://doi.org/10.25656/01:7151>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Einführung in den Thementeil 303

Wolfgang Seitter

Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze 305

Gert Biesta/John Field/Michael Tedder

A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions
of learning through the lifecourse 317

Christiane Hof/Jochen Kade/Monika Fischer

Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen
Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen 328

Matthias Herrle/Sigrid Nolda

Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und
Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion 340

Sabine Schmidt-Lauff

Ökonomisierung von Lernzeit – Zeit in der betrieblichen Weiterbildung 355

Burkhard Schäffer

Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder
von „Babyboomern“ 366

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit“ 378

Allgemeiner Teil

Jürgen Budde

Insenzierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag	384
--	-----

Klaus Zierer

Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik	402
---	-----

Torsten Schwan

„Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“ – zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933	414
--	-----

Besprechungen

Maya Kandler

Werner Michl: Erlebnispädagogik	437
Bernd Heckmair/Werner Michl: Erleben und lernen	437
Torsten Fischer/Jörg W. Ziegenspeck: Erlebnispädagogik	437

Klaus Zierer

Ewald Terhart: Didaktik – Eine Einführung	440
---	-----

Gertrud Nunner-Winkler

Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg – An Introduction	443
---	-----

Frauke Stübig

Mechtild Oechsle/Helen Knauf/Christiane Maschetzke/Elke Rosowski: Abitur und was dann?	446
---	-----

Klaus Prange

Margit Stein: Allgemeine Pädagogik	449
--	-----

Bernhard Schmidt

Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung	451
---	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2009	454
Pädagogische Neuerscheinungen	492
Impressum	U 3

Sabine Schmidt-Lauff

Ökonomisierung von Lernzeit

Zeit in der betrieblichen Weiterbildung

Zusammenfassung: Die betriebliche Weiterbildung hat sich seit Ende der 1960er Jahre in Deutschland zum größten Feld der Erwachsenenbildung entwickelt, so dass bereits vom Betrieb als „ökonomisch begründete pädagogische Institution“ und von der „Verbetrieblichung der Weiterbildung“ gesprochen wird. In der betrieblichen Nutzung steht Weiterbildung unter einem privatwirtschaftlich-ökonomischen Paradigma. Somit lohnt ein vertiefender Blick auf die Auswirkungen ökonomischer Dominanz auf das Lernen Erwachsener. Auf dem Hintergrund von Befunden zu Lernzeiten wird im Beitrag das Spannungsverhältnis zwischen ökonomischen Zeitordnungen und pädagogischen Zeitmustern für die institutionelle Ebene (Betrieb), für den Lernprozess und für das subjektive Erleben beschrieben.

1. Einleitung

Unsere Gegenwart ist gekennzeichnet durch eine erhöhte Zeitsensibilität, die ein „Spiel zwischen Zeit-Realitäten und Zeitbewusstsein“ (Wendorff 1980, S.456) darstellt. Wissenschaft, Technik, Arbeit und Lebensalltag greifen temporal ineinander. Darin aufscheinende Phänomene werden als „temporale Muster“ (Dollase/Hammerich/Tokarski 2000) durch Zuschreibungen wie „Zeitwohlstand“ (Rinderspacher 2002) oder „Zeitallokation“ (Garhammer 1999) bislang vorrangig soziologisch und ökonomisch gefasst. Trotz phänomenologischer Ausdifferenzierungen bleiben zeitbezogene Interpretationen häufig in der Reflektion utilitaristischer Wirkungsrichtungen stecken. Für Bildungsprozesse wird Zeit als instrumentelles Strukturmoment (Brinkmann 2000), als pragmatische Größe zur Organisation von Lernverläufen (Nahrstedt/Brinkmann/Kadel 1997), als investive Ressource (Biervort/Held 1995; Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004) oder zur Nutzenoptimierung bzw. Rationalisierung von Handlungen (Lüders 1995) überbetont. Nur wenige Arbeiten verweisen auf notwendig didaktisierbare Zeitgestalten als perpetuierende Lernbewegungen (Benner 2005; Dörpinghaus 2003, 2005) oder auf ihren substanziellen Charakter „zeitabhängiger Identitäten“ (de Haan 1996).

Die Bedeutung von Zeit in Bildungsprozessen verlangt nach grundbegrifflichen Klärungen (vgl. Tenorth 2006), um Relationen und Wirkungen sozialer und individueller Zeitformationen fassen zu können. Gerade für die Erwachsenenbildung ist die substanzielle Bedeutung von Zeit in ihren emotionalen, konfligierenden Momenten für das Lernen zu betrachten. Erst darin wird sichtbar, dass Lernwiderstände mit der Nichtbeachtung von „Eigenzeiten“ (Nowotny 1995) korrelieren, dass Teilhabe an (beruflichem) Lernen als zeitkompetentes Handeln zwischen individuellen „Zeitkonkurrenzen“ und

gesellschaftlichen „Sozialzeiten“ entsteht (Schmidt-Lauff 2008a), und, dass Lebenslanges Lernen als normatives Konzept den Versuch einer Antwort auf diese Zeiterosion und -konflikte darstellt. Eine bildungswissenschaftliche Aufarbeitung zur Zeitlichkeit in der Erwachsenenbildung bewegt sich changierend zwischen analytischem und normativem Blick auf Bildungszeiten zwischen Ökonomie und Pädagogik. Im Beitrag sollen die ökonomisierenden Zeitverständnisse im berufsbezogenen Lernen Erwachsener und in der betrieblichen Weiterbildung als Spannungsverhältnis analysiert werden – nicht als scheinbar auflösender Paradigmenstreit.

2. ‚Moderne Zeiten‘ zwischen Arbeiten und Lernen

In unserer auf Erwerbsarbeit angelegten Gesellschaftsstruktur spiegeln sich akzelerative Mechanismen wie Flexibilisierung, Virtualisierung, Beschleunigung besonders deutlich im Arbeitsleben und in der rationell-optimierenden Strukturierung von Erwerbstätigkeit (vgl. Sennet 1998). Die Ökonomisierung von Zeit in der Arbeitswelt wirkt bis in die Gesellschaft, bis in familiäre und private Zeitstrukturen hinein – auch alltägliche „Dinge des Lebens werden durch die Regeln der Ökonomie geprägt“ (Rinderspacher 2002, S. 62). Der Umgang mit Zeit in Betrieben zählt heute zu den wichtigsten Formen „zeitlicher Konditionierung“, weil hier eine Vielzahl an normativen Vorstellungen etwa zur „Zeitdisziplin“ (Weik 1998, S. 115), Zeitznutzung und Zeitoptimierung transportiert wird. Zeitbudgeterhebungen beschreiben die tägliche Zeit der Berufstätigkeit entsprechend als „Pflock“, „um den herum die anderen Aktivitäten arrangiert werden müssen“ (Statistisches Bundesamt 2003, S. 545).

Die immanente Akzeptanz des ökonomischen Umgangs mit Zeit erzeugt Prinzipien einer utilitaristischen Zweckbindung auch für Weiterbildung. Die Karriere des Konzepts des Lebenslangen Lernens ist Resultat und Reaktion auf die „Erosion temporaler Strukturen“ (Faulstich 2006). Seine Integrationskraft entfaltet es über die starke Zukunftsorientierung unserer Gesellschaft (Orthey 2003; Schmidt-Lauff 2008b). Flexibilisierungsmomente in Lebensverläufen (Patchworkbiographien) scheinen im Lernen kompensierbar oder sogar optimierbar (employability). Dabei sind Erwerbsarbeit und Arbeitserfahrung die „Schlüssel zur Kompetenz für Lebenslanges Lernen“, weil nicht allein soziale Einbindung oder schulische Erfahrungen ausschlaggebend sind, sondern ebenso „aktuelle Gelegenheitsstrukturen der Erwerbsarbeit“ wie auch „Zugangsbedingungen zu den unterschiedlichen Lerngelegenheiten“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 109ff.). Zeitbezogen bietet die im Lebenslangen Lernen angelegte Entgrenzung von Lernzeiten über die Lebensspanne sowohl die Chance zur Entzerrung von Bildungsprozessen im Lebenslauf als auch das Risiko einer Ausdehnung, Verdichtung, Mehrfachbelastung durch Bildungsansprüche (besonders in der ‚rush-hour-of-life‘). In der betrieblichen Weiterbildung sind Folgen die Forderung und Optimierung von Lernprozessen (z.B. Lernen on-demand), die Verlagerung des Lernens in die Arbeitsprozesse hinein bzw. die Nutzung persönlicher Ressourcen für Lernen (Freizeit). Instrumentarien wie (Lebens-)Arbeitszeitkonten verstärken den nicht unproblematischen Gedanken einer

kurativen Verwendung von selbstausbeuterisch erarbeiteten, angesparten Erwerbszeiten, für Weiterbildung u.a. (vgl. Wotschack/Hildebrandt/Scheier 2008). Im Verlust an präventivem Zeitverhalten aufgrund temporaler Selbstzwänge (Elias 1988), ist die Rolle Lebenslangen Lernens bislang wenig ausgeleuchtet.¹

3. Zeitvolumen betrieblicher Weiterbildung und beruflichen Lernens

Laut CVTS 2 halten in Deutschland 32% aller Unternehmen ihre betriebliche Verantwortung in der „Aufgabe“ für lebenslanges Lernen für „unverzichtbar“ (Grünwald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 119). Nimmt man direkte (z.B. Kurs-, Dozentenkosten) und indirekte Kosten wie Lohnfortzahlung, Produktionsausfall, Überstunden etc. zusammen, liegt das Volumen der Betriebe bei 29,3 Mrd. Euro – das sind über 60%² des Gesamtfinanzierungsvolumens für Weiterbildung (DIE-Trendanalyse 2008, S. 101). Da Kosten eine Beschreibung des „bewerteten Ressourcenverzehr in der Leistungserstellung“ (ebd., S. 100) darstellen, ist ein daraus resultierender beträchtlicher ökonomischer Einfluss der privatwirtschaftlichen Unternehmungen auf Angebote bzw. betriebliche Anerkennung beruflicher Weiterbildung, auf Zugänge zum beruflichen Lernen, auf die Teilhabe spezifischer Beschäftigtengruppen usw. anzunehmen. Diese Zahlen unterstützen die Annahme eines Primates „betrieblicher Handlungslogik“ (vgl. Harney 1998) unter den beruflichen Lernen und betriebliche Weiterbildung³ geraten.

3.1 Temporale Ressourcen: Zeitumfang und Teilnahmestunden

In Auseinandersetzungen um Ressourcen für Lebenslanges Lernen (vgl. Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; Brödel/Yendell 2008) stehen längst nicht mehr allein monetäre Aspekte im Vordergrund, sondern im umfassenderen

-
- 1 Die Dominanz von Erwerbsarbeit als Zeitmuster für die Lebensgestaltung ist dort besonders problematisch, wo anders geleistete Arbeit bzw. andere Tätigkeitsformen, zu denen auch Lernen als „Wissensarbeit“ (vgl. Faulstich 2001) zählt, als „menschliche Grundtätigkeiten unterschiedlichen Charakters“ (Arendt 1971/1998) entwertet werden. Zeitsoziologisch interpretiert sind dies temporale Diskriminierungsaspekte: In Zeitzuschreibungen spiegelt sich wider, wo soziale Unterschiede liegen und wie sie vermittelt werden (Elias 1988; Nowotny 1995).
 - 2 Die Autor/-innen geben zu bedenken, dass die betrieblichen Weiterbildungsgesamtkosten gegenüber den ebenfalls beträchtlichen und die letzten Jahre weiter steigenden individuellen Kosten aufgrund rechnerischer Schwierigkeiten mit Netto- und Bruttoangaben in der Regel überschätzt werden (DIE-Trendanalyse 2008, S. 100).
 - 3 Sowohl die IW als auch die CVTS-Studie benennen als Kriterium für betriebliche Weiterbildung, dass die direkten und indirekten Kosten vollständig oder teilweise vom Betrieb finanziert sind. Daran an schließt sich, dass i.R. der Betrieb die initiiierende Instanz ist. Berufliches Lernen hingegen bezieht sich auf individuell veranlasste Bildungsmaßnahmen, die berufsbezogen sind und im betrieblichen Kosten- und Initiationszusammenhang stehen können aber nicht müssen (z.B. bmbf 2006).

Sinne „auch die Herstellung von Disponibilität über Ressourcen“ (DIE-Trendanalyse 2008, S. 95), so dass zeitliche Aspekte als temporale Ressourcen in den Blick geraten.

Die Angaben der Betriebe zum zeitlichen Volumen ihrer Weiterbildung differieren stark. So hat das CVTS3 für das Jahr 2005 einen Durchschnitt von 11 Teilnahmestunden je Beschäftigten ermittelt bzw. von 30 Stunden je Teilnehmenden (Statistisches Bundesamt 2008, S. 36). Das Institut der Deutschen Wirtschaft hingegen kommt 2008 auf einen Umfang von 18,1 Stunden pro Jahr und Beschäftigten bei einer Teilnahmehäufigkeit von durchschnittlich 1,3 (Lenske/Werner 2009, S. 7). Neben der Zusammenschau von klassischen formal organisierten Weiterbildungsveranstaltungen (Kurse, Seminare u.a.) sind in den Studien auch die neuen entgrenzten Lernformen im Arbeitsprozess oder im Selbstlernen berücksichtigt: Dabei zeigt sich folgende zeitliche Größenordnung: 53% des gesamten Zeitvolumen betrieblicher Weiterbildung findet als ‚Lernen in der Arbeits-situation‘ statt, gefolgt von ‚externen Lehrveranstaltungen‘ (15%), ‚Informationsveranstaltungen‘ (11%), ‚Selbstgesteuerte Lernen mit Medien‘ (11%) und 10% bei ‚internen Lehrveranstaltungen‘ (Werner 2006).⁴

Ganz anders lauten die subjektiven zeitlichen Angaben von Lernenden zu ihrer beruflichen Weiterbildung, wie es das Berichtssystem Weiterbildung erhebt. Danach lag das Gesamtstundenvolumen bei 1,66 Mrd. Stunden; umgerechnet auf Teilnehmertage mit acht Stunden pro Tag entspricht dies rund 155 Mio. Teilnehmertagen (bmbf 2006, S. 59). Im Vergleich zu den Vorjahren ist der durchschnittliche individuelle Zeitaufwand für berufliche Weiterbildung in formalen Lernsituationen zwar von jährlich 141 Stunden (1994) auf 99 Stunden (2003) zurückgegangen. Im Vergleich zu den betrieblichen Angaben liegt das Stundenvolumen je Teilnehmenden jedoch immer noch weit darüber. Der enorme Unterschied in den Angaben zwischen den betrieblichen und den individuellen Aufwendungen an Zeitressourcen weist zum einen auf die unterschiedlichen Perspektiven von Betrieben und von Lernenden auf ihren Zeiteinsatz für Lernen hin und zum anderen auf die realiter deutliche Verlagerung beruflicher Weiterbildung in die Eigenverantwortung, will heißen: Freizeit der Beschäftigten. Längst werden umfangreiche private Zeiteile für berufliches Lernen betrieblicherseits genutzt.

3.2 Betriebliche und individuelle zeitliche Koinvestitionen

Ein großer Teil des gesamten Lernzeitvolumens wird in Form privater Zeiteile, d.h. als „sekundäre Zeitinvestitionen“ (Schmidt-Lauff 2008a) aufgewendet: in Form von Freizeit, unbezahlten Überstunden, Urlaub, Nacharbeit. Betriebe geben an, dass im Durchschnitt bei den formalen Lernformen der Anteil der Teilnehmerstunden innerhalb der Arbeitszeit nur bei 79,2% liegt (Lenske/Werner 2009, S. 9). Komplementär dazu be-

4 Nach Betriebsgröße unterschieden findet sich ein Strukturungleichgewicht hin zu selbstgesteuerten arbeitsplatz- und medialgebundenen Lernformen, so dass diese in kleinen Betrieben (bis 50 Beschäftigte) knapp zwei Drittel des gesamten zeitlichen Weiterbildungsvolumens ausmachen, in größeren Betrieben (ab 250 Beschäftigte) hingegen nur etwa 40% (Werner 2006, S. 8f.).

richtet jede(r) Vierte, dass er/sie sich zusätzlich außerhalb der Arbeitszeit als ‚Selbstlerner‘ mit beruflichen Themenfeldern lernend beschäftigt: Jeder Zweite wendet hochgerechnet auf ein gesamtes Jahr für „Selbstlernaktivitäten“ bereits 41 Stunden und mehr aus privater Zeit auf; jeder Sechste sogar mehr als 161 Stunden (bmbf 2006, S. 204).

Individuelle Zeitaufwendungen für Lernen können als Ausdruck subjektiver Bedeutungszuschreibungen im Lebenslangen Lernen, als Erfüllung betrieblicher Erwartungen an die berufliche Weiterbildung (Husemann/Vonken 2003) oder als latentes Bereitschaftspotenzial eines „zeitlichen Investment im Lernhandeln“ verstanden werden (Brödel/Yendell 2008, S. 74). Für eine große Gruppe der untersuchten Erwerbstätigen kann von einer Sensibilität für Lernzeiten und entsprechender Zeitkompetenz in der Sorge um die eigene berufliche Weiterbildung ausgegangen werden (ebd.; Schmidt-Lauff 2008a). Sie drückt sich in der Auslotung subjektiver Zeitverantwortung und betrieblicher Zeitinteressen für Weiterbildung, in der stillen Aufwendung primärer wie auch sekundär-nachträglicher Zeitanteile für Lernen, in der Rücksichtnahme auf sozial spürbare Zeiten in der Interaktion (mit Kolleg/-innen; Lebenspartner/-in; Kindern u.a.) und in der Suche nach rahmenden Möglichkeiten (Lernzeitkonten; Bildungsurlaub) aus. Darüber hinaus zeigt sich in der Zunahme sich entgrenzender Formen betriebsbezogenen, beruflichen Lernens (informell, arbeitsplatznah oder arbeitsprozessgebunden), dass Lernzeiten und Arbeitszeiten als nur noch schwer voneinander abgrenzbar wahrgenommen werden (Schmidt-Lauff 2008a, S. 254f.).

4. Temporale Diffusionen und Divergenzen zwischen ökonomischen und pädagogischen Strukturen

Gegenwärtig scheint allgemein akzeptiert, dass das entgrenzte arbeitsprozessgebundene Lernen ein sinnvolles Zeitmuster für Bildung darstellt. Diese Annahme hat dazu geführt, dass sich das Pädagogische und das Ökonomische scheinbar nicht mehr als Gegensatzpaar gegenüberstehen. Die Individuen werden den „Erfordernissen des ökonomischen Systems aufgeschlossen“ (Wrana 2006, S. 8), um den gesellschaftlichen Imperativ des Wandels, des Fortschritts und der permanenten Flexibilität durch Lernen zu internalisieren und Kompetenzen anzupassen. Als „Selbstunternehmer“ (ebd.) oder „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz/Voß 2003) beobachtet sich das Individuum in Bezug zum ökonomischen (betrieblichen) System permanent selbst, reflektiert und optimiert sich (lernend). Entfaltet dieser Prozess im Handeln eine Vorrangstellung des Ökonomischen, kann er in eine vollständige „Selbstkapitalisierung“ münden (Wrana 2006, S. 11; Pongratz 2003).

4.1 Ökonomisierung auf institutioneller Ebene

Funktionale Strukturen (Verlaufsprozesse) und interpretative Wertigkeiten von Zeit (empfundene Zeitqualitäten) sind aus Sicht der Individuen und der Organisation diver-

gent. Der Umgang in Betrieben und Organisationen mit Zeit folgt überwiegend einer linearen Grundlegung (Rinderspacher 1989) und steigerungsbezogenen Zukunftsausrichtung (Rosa 2005). Temporal relevant sind Aspekte wie Strukturierung und Koordination (Management und Produktivität), Kontrolle und Optimierung durch sequenzierbare bzw. unterteilbare Zeitmaße, sowie auf subjektiver Ebene im Entwicklungskonzept „Karriere“ (Weik 1998). Zeit im betrieblichen System dient als „ökonomische Größe“ (Biervert/Held 1995, S. 69) zur Bemessungsgrundlage, im Entlohnungs- und Fördersystem.

Wo auf der Organisationsebene Zeitvorgaben die Leistungserbringung und die Zielerreichung der Beschäftigten sichern sollen, bieten diese rein instrumentellen Zugriffe (Schmidt-Lauff 2008a, S. 363ff.) in Bildungszusammenhängen nur mehr orientierenden Rahmen (s.o. Lernzeitvolumen). In funktional-instrumentellen Zugriffen auf Zeit verzeichnet Lüders (1995) ihre rein akzidentielle Bedeutung. Hier treffen sich temporale Aspekte der Ökonomie und Pädagogik in einer auf Strukturierung, Koordinierung, Rahmung ausgerichteten Zielperspektive. Auftretende zeitliche Anforderungen und Konflikte werden im betrieblichen Kontext durch Entgrenzung (Zeitsouveränität und Zielvereinbarung), durch Verdichtung (Überstunden und Mehrarbeit) oder durch Beschleunigung und Vergleichzeitigung (Zeitmanagement oder Multitasking) zu lösen versucht (Schmidt-Lauff 2008a). Temporale Effektivitätskriterien und Kriterien zur Bewertung der Güte produktiver Arbeitsprozesse sind nicht gleich denen eines gelungenen pädagogischen Bildungsgeschehens oder nachhaltigen Lernens (ebd.; Ruhloff 2006) und die „Zeitlogik“ von Arbeitsprozessen unterscheidet sich von jener der Bildungsprozesse (Geißler 1999). Übrig bleibt die zunehmend individuelle Zeitverantwortung des Einzelnen und in der Betonung der Ermächtigung des Individuums ohne Souverän seiner Zeit zu sein, entsteht eine Überforderung in der Sorge um die eigene Weiterbildung.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht stellen „Zeitpraktiken (...) menschliche Reflexe auf die Lebenszeit“ dar, die als solche an die unterschiedlichen sozialen Räume rückgebunden sind (Dörpinghaus 2005, S. 564). Sie drücken sich als temporal konfligierende Aspekte z.B. in einem allgemeinen zeitlichen Unwohlsein, einem Nichtinteresse an Weiterbildung, Lernwiderständen oder Negativerlebnis von Zeit im Lernen aus.⁵ Gleichgültig, wie stark das Bildungsinteresse und die Lernwünsche der Einzelnen sind, Zeit wird zu einer bedeutsamen Fluchtkategorie und Bildungsbarriere (Schröder/Schiel/Aust 2004; bmbf 2006; Schiersmann 2006). Aus pädagogisch normativer Sicht erscheint Bildung resistent oder gar widerständig gegenüber ökonomischen Zeitmustern und Rationalisierungsbestrebungen. Ein entsprechender Lernbegriff, der sich gegen die Logik einer übersteigerten optimierenden temporalen Maximierung und Beschleunigung abgrenzt, verweist auf die Bedeutung von Reifung in gedanklichen Verarbeitungsprozessen (Pöppel 2000) und auf erlebte Zeitqualitäten in entlasteten Lernprozessen (Schmidt-Lauff 2008a, s. Abschnitt 4.2; Ruhloff 2006, S. 3).

5 Teile einer Auflösung dieses konfligierenden Moments kann z.B. die Verlagerung von Lernen bzw. bestimmter Weiterbildungsinhalte in die Zukunft hinein sein, in der dann die Erwerbstätigkeit keine Rolle mehr spielt (Schmidt-Lauff 2008a).

4.2 Umgehen mit Zeit in Lernprozessen

In pädagogischen Zusammenhängen stellt Zeit sowohl ein curriculares Strukturmoment als auch einen unplanbaren Faktor dar, weil sich die Eigenzeit der Lernenden der zeitökonomischen und -pragmatischen Steuerung (z.B. im Versuch der Synchronisierung von Arbeit und Lernen) immer wieder entzieht. Zeitsoziologisch gilt die Schaffung von Zeitstrukturen und -mustern als unabdingbares und übergreifendes Instrument zur Einteilung und Vernetzung sozialen Geschehens (Elias 1988; Nowotny 1995; Dux 1998). Darüber hinaus ist das, was in Bildungs- und Lernprozessen geschieht, „eine Verzögerung des Fortgangs der Zeit“ (ebd., S. 568). Es geht um die Bewusstmachung und Betonung von Lernen als Verzögerung von Permanenzen in unserem überwiegend linear gerichteten Fortschreiten sowie darin insbesondere enthaltener Beschleunigungstendenzen (Schäffter 1993; Geißler 1999; Rosa 2005). Im Lernen intendieren Wiederholungen, (Reflexions-)Schleifen, Pausen, kreative Auszeiten, vertiefende Übungen u.v.m. die Entlastung der Zeit. Ein normativer Zielaspekt im Lernen sollte die prozessuale Reduktion des Negativerlebens von Zeitdruck und Zeitverdichtung sein – nicht umgekehrt, eine erneute Steigerung z.B. im Postulat des lebenslangen Lernens. Angestrebt ist eine Verzögerung, die es schafft, eine „Nach-Denklichkeit“ hervorzurufen, welche die „Aufmerksamkeit (...) gegen den Lauf der Zeit richtet“ (Dörpinghaus 2005, S. 570).

Konträr dazu transportieren Erwachsene die Zeitlogik von Arbeitsprozessen als Teil ihrer Welt- bzw. Sozialzeit auch in Bildungs- und Lernprozesse – noch einmal mehr, wo es um berufliches Lernen bzw. betriebliche Weiterbildung geht. Danach streben Teilnehmende besonders im berufsnahen Lernen einen „zeitrationalen Umgang mit Lernzeit“ an, was sich z.B. im Wunsch kompakter, flexibler und „just-in-time“ Bildungsangebote zeigt (Brinkmann 2000, S. 280). Es werden Lernzeiten in die Nähe der Arbeitszeit gelegt und Lernformen präferiert, die direkt und „sinnhaft auf die im Herstellungszusammenhang sichtbare Verwertbarkeit bezogen“ sind (Harney 1998, 252). Dies befördert das „Selbstverhältnis der Ökonomisierung von Lernzeit“ (Schmidt-Lauff 2008a, S. 449). Lernprozesse laufen nicht mehr allein Gefahr unter monetarisierbare Größenordnungen zu geraten, sondern tragen in solchen Szenarien selbst zur Effektivitäts- und Effizienzsteigerung bei. Sie werden selbst zu Rationalisierungsmaßnahmen im betrieblichen Zusammenhang.

5. Zeit für Bildung zwischen bildungswissenschaftlichem Erkennen und pädagogisch-normativen Ansprüchen

Betriebliche Lernkulturen sind aus „Organisationssicht primär ökonomisch motiviert (...). Arbeitsstätten mutieren keineswegs zu Lernstätten, sondern das dominante ökonomische Motiv und Ziel von Unternehmen ist die Nutzung und Verwertung von *Arbeitsvermögen*“ (Zimmermann 2006, S. 5; kursiv i.O.). Das vorrangige Ziel von Arbeit mag für Betriebe in der Gewinnmaximierung liegen, so dass Ökonomisierung der vorherrschende Weg und Rationalisierung das vorherrschende Prinzip im Handeln darstellt

(Biervert/Held 1995). Die pädagogische Zeitordnung hingegen ist vielfach gekennzeichnet durch Verzögerung, durch Innehalten in Verläufen oder Störung von Abläufen. Pädagogische Prozesse beanspruchen eine chronometrisch flexible Zeit, weil Lernprozesse nicht standardisierbar sind und unplanbaren Zeitverläufen unterworfen sind. Subjektive Bewertungen ökonomischer Zugriffsversuche auf Zeit für Lernen weisen hier eine zweifach kritische Perspektive aus (Schmidt-Lauff 2008a, S. 464ff.):

- *Überbetonung einer zukünftigen Verwertungsfunktion* von Lernen, wodurch der Prozess des Lernens selber in seiner gegenwartsbezogenen Wertigkeit vernachlässigt oder gar ignoriert wird. Erst im Transfer und der späteren Anwendung zeigt sich die Wertigkeit des Lernens (Schmidt-Lauff 2008a, S. 459). Gleichzeitig wird das gegenwärtige Moment im Lernen in einer bislang ungeahnten Weise marginalisiert, so dass die Bedeutung von Lernen vollständig außerhalb der Handlung bzw. des Prozesses selbst liegt. Es geht um den Gedanken oder die Idee eines Sich-Verlieren-Könnens in Zeiten des Lernens, ohne ständige Nötigung einer zukünftigen Verwertbarkeit oder rationalisierende Anlagerung an andere Tätigkeiten (Kade/Seitter 2004).
- *Effizienzsteigerung des gegenwärtigen Lernprozesses*, durch Beschleunigung, Flexibilisierung oder Individualisierung. Indem Pausen im Lernen verkürzt werden oder auf Wiederholungen verzichtet wird, sowie durch die Verdichtung im Sinne eines Multitaskings (arbeitsprozessintegriertes Lernen), wird der „temporale Grundbezug des Zeitverbrauchs im Lernen“ (vgl. Schmidt-Lauff 2008a, S. 452) umgangen oder ignoriert. Pädagogisch zweifelhaft sind Erwartungen an die Disponibilität von Lernen – ob formal gesetzt oder individuell (selbstgesteuert).

Was den Wert von Lernen ausmacht, ist der „Zwischenraum“, in dem es sich quasi in einer „Gleichzeitigkeit“ von Wissen und Nicht-Wissen bewegt (vgl. Benner 2005). Bildung kann nicht als eine fortschreitende oder gar lineare Bewegung angenommen werden; vielmehr ist der Zwischenraum gekennzeichnet durch eine sich gegenseitig begrenzende und zugleich transformierende Schnittmenge, die in Bewegung ist und „im Lernen ausgehalten“ werden muss (ebd., S. 11). Die Möglichkeit, in Lernprozessen das Selbstverständliche fraglich werden zu lassen (Dörpinghaus 2003) unter der Vorstellung, dass Lernprozesse nicht voraussetzungslos sind, sondern Unbekanntes an Bekanntem und umgekehrt erfahren wird, verursacht Irritationen, in denen Lernbereitschaft und eine „Offenheit für Zukünftiges“ überhaupt erst entstehen (ebd., S. 25). Darin entfaltet Lernen seine (zeitliche) Eigenwilligkeit. Studien weisen das pädagogische Bedürfnis einer Verzögerung sowie das Herstellen und Aushalten von Zwischenräumen als dort nur schwer passend aus, wo die rahmenden Bedingungen und der Kontext, in dem das Lernen stattfindet bzw. auf den es sich ausrichtet, konträren Zeitstrukturen von Linearität und Rationalisierung folgt. In der Kontextualisierung betrieblicher Weiterbildung und im Lernen als Teil des Arbeitsprozesses selbst erscheinen die verschiedenen Zeitordnungen des Arbeitens und Lernens zwar äußerlich überwunden, aber subjektiv kaum

mehr handhabbar (Schmidt-Lauff 2008a, S. 255ff.) und als pädagogisch nicht wünschenswert. Da anzunehmen ist, dass sich ökonomisierte Zeittendenzen wie Beschleunigung, kontinuierungsvergessene Flexibilisierung und temporale Entgrenzung noch verstärken werden, ist zu erwarten, dass die Erwachsenenbildung zukünftig noch stärker in analytische und pragmatische Auseinandersetzungen um Differenzen zwischen Arbeits- und Lernprozessen, zwischen ökonomischen und pädagogischen Zeitordnungen gerät.

Literatur

- Arendt, H. (1971/1998): Vom Leben des Geistes – Das Denken und das Wollen. München: Piper.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2002): Weiterbildung im gesellschaftlichen Bewusstsein. Arbeit – die zweite Chance. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster: Waxmann, S. 69–140.
- Benner, D. (2005): Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–23.
- Biervert, B./Held, M. (1995): Zeit in der Ökonomik. Frankfurt a. M.: Campus.
- BMBF (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin.
- Brinkmann, D. (2000): Zeitfenster für Weiterbildung. In: Dollase, R./Hammerich, K./Tokarski, W. (Hrsg.): Temporale Muster. Opladen: Leske+Budrich, S. 275–282.
- Brödel, R./Yendell, A. (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. Bielefeld: wbv.
- DIE-Trendanalyse (Hrsg.) (2008): Trends der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- de Haan, G. (1996): Die Zeit in der Pädagogik – Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dörpinghaus, A. (2003): Zu einer Didaktik der Verzögerung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 24–33.
- Dörpinghaus, A. (2005): Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: Pädagogische Rundschau 59, H. 5, S. 563–574.
- Dollase, R./Hammerich, K./Tokarski, W. (Hrsg.) (2000): Temporale Muster. Opladen: Leske + Budrich.
- Dux, G. (1998): Die Geschichte der Zeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (1988): Über die Zeit. Baden-Baden: Suhrkamp.
- Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Schlussbericht – Der Weg in die Zukunft. Bielefeld: wbv.
- Faulstich, P. (2001): ‚Arbeitsgesellschaft‘ als Zeitdiagnose – ‚Arbeitsorientierung‘ als Bildungsprinzip?. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld: wbv, S. 118–138.
- Faulstich, P. (2006): Zeit zum Lernen öffnen. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Garhammer, M. (1999): Wie Europäer ihre Zeit nutzen – Zeitstrukturen und Zeitkulturen im Zeichen der Globalisierung. Berlin: sigma.
- Geißler, K.A. (1999): Vom Tempo der Welt. Freiburg: Herder/Spektrum.
- Grünwald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld: Bertelsmann.
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Husemann, R./Vonken, M. (2003): Zeitmuster von Lernzeiten. In: Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin: sigma, S. 83–130.

- Kade, J. (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 38, S. 32–46.
- Kade, J./Seitter, W. (2004): Bildung – Risiko – Genuss: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld: wbv, S. 51–59.
- Lenke, W./Werner, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/trends_01_09_3.pdf [10.10.2009].
- Lüders, M. (1995): Zeit, Subjektivität und Bildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nährstedt, W./Brinkmann, D./Kadel, V. (Hrsg.) (1997): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld: IFKA e.V.
- Nowotny, H. (1995): Eigenzeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Orthey, F.M. (2003): Risiken und Nebenwirkungen: Zeit zu lernen? In: GdWZ, H. 6, S. 277–279.
- Pöppel, E. (2000): Grenzen des Bewusstseins. Wie kommen wir zur Zeit, und wie entsteht Wirklichkeit? Frankfurt a. M./Leipzig: Insel Taschenbuch.
- Pongratz, H.J./Voß, G. (2003): Arbeitskraftunternehmen – Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: sigma.
- Pongratz, L.A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rinderspacher, J.P. (1989): Mit der Zeit arbeiten. In: Wendorff, R. (Hrsg.): Im Netz der Zeit: Menschliches Zeiterleben interdisziplinär. Stuttgart: Hirzel, S. 91–104.
- Rinderspacher, J.P. (Hrsg.) (2002): Zeitwohlstand – Ein Konzept für einen anderen Wohlstand der Nation. Berlin: sigma.
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ruhloff, J. (2006): Ökonomisierung von Unterricht. Unveröffentl. Thesen zum Prager Treffen der ‚Internationalen Forschungsgruppe Unterricht‘. 25.–27. Mai 2006.
- Schäffter, O. (1993): Die Temporalität von Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 443–462.
- Schiersmann, C. (2006): Profile Lebenslangen Lernens. Bielefeld: wbv.
- Schmidt-Lauff, S. (2008a): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2008b): Zeittheoretische Betrachtungen Lebenslangen Lernens. In: Grotlischen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Bielefeld: wbv, S. 113–126.
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Berlin: Berlin.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003): Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02. Berlin.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2008): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden.
- Tenorth, H.-E. (2006): Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierung, Desiderata der Thematisierung. In: Bellmann, J. (Hrsg.): Perspektiven einer Allgemeinen Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 57–76.
- Weik, E. (1998): Zeit, Wandel und Transformation – Elemente einer postmodernen Theorie der Transformation. München/Mering: Rainer Hampp.
- Wendorff, R. (1980): Zeit und Kultur. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Werner, D. (2006): Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005. Vorabdruck zur Pressekonferenz, 13. Februar 2006, Köln.

- Wotschack, P./Hildebrandt, E./Scheier, F. (2008): Langzeitkonten – Neue Chancen für die Gestaltung von Arbeitszeiten und Lebensläufen? In: WSI-Mitteilungen, H. 11/12, S. 619–626.
- Wrana, D. (2006): Ökonomisierung und/oder Pädagogisierung der Weiterbildung. Unveröffentlichte Fassung des Vortrags im Panel Weiterbildung und Gouvernementalität auf dem DGfE-Kongress 2006 in Frankfurt.
- Zimmermann, D.A. (2006): Selbstorganisation des Lernens im Prozess der Arbeit – Lernarrangements und betriebliche Lernkulturen. In: QUEM-Bulletin, H. 3, S. 1–6.

Abstract: Since the end of the 1960s, in-service training has developed into the largest sector of adult education in Germany, so much so, in fact, that firms and companies are referred to as „economically grounded pedagogical institutions“ and people talk about increasingly „company-focused further education“. Within the framework of company use, further education is defined by a paradigm determined by economic aspects and private-industry interests. Thus, a deeper look into the effects of economic dominance on learning by adults will prove valuable. Against the background of findings regarding learning times, the author describes the tense relation between economic time structures and pedagogical time patterns on the institutional level (company), with regard to the learning process, and with regard to subjective experiences.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. phil. habil. Sabine Schmidt-Lauff, Technische Universität Chemnitz,
Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik und Philosophie, Professur Erwachsenenbildung
und Weiterbildung, D-09107 Chemnitz, Reichenhainer Str. 41, D-09126 Chemnitz
E-Mail: schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de